

ра, требующего фундаментальной адаптации целей, содержания, методов и организационных условий работы.

3; Эффективность процесса может быть обеспечена только при реализации комплекса специальных педагогических условий. Ключевыми из них являются: неукоснительное соблюдение базовых принципов коррекционной педагогики (индивидуализация, обходной путь); системная интеграция здоровьесберегающего компонента во все сферы образовательного процесса; практико-ориентированность и деятельностный характер обучения; а также установление прочного, доверительного партнерства с родителями.

4; Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка, апробация и внедрение целостных коррекционно-развивающих программ формирования здоровьесберегающей грамотности, дифференцированных для основных категорий обучающихся с ОПФР. Такие программы призваны стать конкретным инструментом, обеспечивающим системность, преемственность и методическую оснащенность работы педагогов в условиях как инклюзивных классов, так и специальных образовательных учреждений.

Список использованных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-3 (в ред. от 09.12.2025).
2. Андреева, И.Г. Теоретические основы формирования культуры здоровья младших школьников / И.Г. Андреева // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – № 4. – С. 64–74.
3. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2021. – 332 с.
4. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Книголюб, 2016. – 160 с.
5. Науменко, Ю.В. Здоровьеформирующее образование как педагогическая реальность / Ю.В. Науменко // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 9. – С. 4–15.
6. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 318 с.
7. Тихомирова, Л.Ф. Здоровьесберегающая педагогика: учебник / Л.Ф. Тихомирова, Т.В. Макеева. – М.: Юрайт, 2025. – 251 с.
8. Шмидт, В.В. Диагностико-коррекционная работа с младшими школьниками / В.В. Шмидт, В.Р. Шмидт. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 127 с.

Т.В. МОСИНА, Я.А. ЮРАНОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Пространственно-временные представления лежат в основе формирования всех высших психических функций человека. К числу умений, имеющих особое значение для дальнейшего успешного обучения ребенка в школе, традиционно отнят умения ориентироваться в пространстве и времени. Они необходимы ребенку как для формирования элементарных математических представлений, так и для социализации в целом. Неполная

сформированность пространственных и временных представлений у детей напрямую влияет на уровень их актуального интеллектуального развития.

Вопросами изучения особенностей формирования пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались М.Г. Аббасов, М.В. Воронина, М.Н. Перова, В.В. Эк, И.А. Грошенко, Ж.И. Шиф, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, В.П. Гриханов, В.А. Шинкаренко, Т.А. Федоренко, И.В. Кабелко, М.Е. Скивицкая, В.А. Барков, А.М. Полешук и др.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью пространственно-временные представления формируются значительно позже, чем у детей с нормальным психофизическим развитием. М.Н. Перова указывает, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеются весьма размытые представления о длительности некоторых видов деятельности, даже тех, которые непосредственно связаны с их повседневной жизнью. Представления учащихся о наполняемости различных единиц времени неточны и неправильны. Так, учащиеся рассматриваемой категории считают, что «за секунду можно решить пять примеров, пропеть песенку; за минуту – сделать письменные уроки; за час – сделать ножки для табурета» и т. д. Автор приходит к выводу, что чем крупнее единица времени, тем труднее ребенку с интеллектуальной недостаточностью представлять её в конкретном виде [1].

Учащиеся младших классов специальной школы испытывают трудности в осмыслении даже элементарных пространственных отношений. Например, дети с интеллектуальной недостаточностью затрудняются в нахождении маршрута по описанию, с трудом ориентируются на тетрадном листе бумаги, в классе, физкультурном зале, во дворе. Довольно часто, в начале обучения они не соблюдают строку, пишут буквы зеркально, у них не получается расположить в тетради материал в нужном порядке. При изображении предметов, учащиеся рассматриваемой резко изменяют их величины, сдвигают их вправо или влево [2].

Цель – изучить уровень и качественное своеобразие сформированности пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста.

Исследование особенностей сформированности пространственно-временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проводилось на базе ГУО «Специальная школа № 26 г. Витебска». Выборка исследования составила 20 учащихся 1-4 классов (обучающиеся по программе I отделения специальной школы).

Изучение понимания вербальных средств, обозначающих пространственные и временные представления, и их выражения в устной речи у участников экспериментального исследования осуществлялось с помощью восьми блоков по 12 заданий в каждом, составленных О.Б. Иншаковой и О.М. Колесниковой [3].

При обследовании временных представлений, с помощью данной методики, у детей исследовались представления о частях суток, представления о временах года, месяцах, днях недели. В качестве стимульного материала обследования использовались картинки и карточки: – изображающих действия людей в разное время суток; – изображающих один и тот же пейзаж в разное время суток; – с изображением времен года; картинок, обозначающих месяцы; – обозначающих дни недели.

При обследовании пространственных представлений, с помощью данной методики, анализировалось: понимание предлогов; употребление предлогов в речи; ориентировка в «схеме собственного тела»; ориентировка на листе бумаги.

Анализ результатов обследования понимания и отражения в устной речи представлений об основных временных единицах показывает, что с заданиями на определение частей суток на достаточном уровне справились 55% обследуемых, они допускали ошибки, но самостоятельно корректировали неверные ответы. Некоторые задания данного блока вызывали наибольшие трудности. Например, задание: «Назови соседей утра, что было раньше, а что будет потом» самостоятельно выполнили 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью, с помощью педагога справились 40% и не смогли справиться с заданием 40% испытуемых.

На среднем уровне с заданиями данного блока справились 30% учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которые справлялись с заданиями при помощи взрослого. Характерной ошибкой является смешение утра и дня на картинках с изображением природы. При дополнении предложения: «Мы ложимся спать..., и все уже спим...» - дети в первом случае ошибочно называли слово «ночь». Смешивали понятия «утро» и «день», «день» и «вечер». Следует отметить, что испытуемые успешней определяли время суток по изображениям с действиями людей. К низкому уровню были отнесены 15% обследуемых.

Анализ результатов исследования представлений о днях недели показал, что, с заданием на определение дней недели на достаточном уровне справились только 15% участников экспериментального исследования.

Несмотря на то, что большинство детей (60%) самостоятельно перечисляли весь недельный цикл дней, они затрудняются в перечислении дней недели от заданного. У большинства обследуемых нет четкого представления о цикличности, о том, что недельный цикл состоит из семи дней. Названия дней недели заучены ими механически, без понимания их последовательности.

Наименее сформированными оказались представления о месяцах и их последовательности. На достаточном уровне задания данного блока выполнило только 5% обследуемых, при этом им понадобилась направляющая помощь в ряде диагностических проб.

При исследовании сформированности представлений о временах года выяснилось, что в достаточном объеме ориентированы во временах года, их последовательности и цикличности 55% учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Данные испытуемые самостоятельно правильно определяли время года на картинках, в правильной последовательности раскладывали картинки и перечисляют в правильном порядке. Средний уровень сформированности представлений о временах года продемонстрировали 35% обследуемых. У данной группы испытуемых трудности возникали с заданием: «Что следует за осенью? Что бывает перед летом?», «Скажи, какое время года между летом и зимой?», так как ещё недостаточно сформирован предлог «между». У 10% учащихся младших классов специальной школы представления о временах года сформированы на низком уровне – с обучающей помощью экспериментатора, они справились только с некоторыми заданиями.

При исследовании сформированности предлогов у учащихся с интеллектуальной недостаточностью выяснилось, что на достаточном уровне справиться с диагностическими пробами данного блока только 25% обследуемых. К основным трудностям, возникшим у данной части экспериментальной группы, можно отнести задания: «Кто смотрит из-за дерева», «Кто двигается от дерева».

На среднем уровне были выполнены задания у 70% учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Дополнительные трудности у них возникали при выполнении заданий: «Кто двигается от дерева», «Кто вылезает из-под дерева», «Кто находится перед деревом», которые они выполняли при массивной помощи педагога.

К низкому уровню сформированности предлогов было отнесено 5% испытуемых, которые смогли выполнить только единичное задание из всех при помощи педагога.

Сложной для учащихся с интеллектуальной недостаточностью оказалась диагностическая проба «Употребление предлогов в речи». Достаточный уровень выполнения задания был выявлен только в 25% случаев. Наиболее успешными для выполнения оказались задания «Где находится солнце», «Где растет гриб».

На среднем уровне оказались 60% учащихся младших классов специальной школы. С заданием «Куда идет кот» самостоятельно не справился ни один учащийся из данной части экспериментальной группы. Сложным оказалось задание «Откуда падают листья». Например, Егор В. ответил: «листья висят».

Низкий уровень выполнения заданий данного блока продемонстрировали 15% учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Им постоянно требовалась помощь педагога. Самостоятельно они справлялись лишь с первыми двумя заданиями: «Где находится солнце», «Где растет гриб».

Анализ результатов выполнения заданий диагностического блока «Ориентировка в «схеме собственного тела» позволил сделать следующие выводы. На достаточном уровне справились с заданиями 30% учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Для них были наиболее легкими задания: «Покажи левую руку», «Покажи правую ногу», «Покажи свой левый глаз», «Пока свое левое ухо». Однако, некоторым все же требовались стимулирующая помощь педагога. Самым трудным оказалось задание «Встань и повернись к окну. Скажи, в какую сторону ты повернулся» - дети либо не отвечали, либо говорили «к окну».

Средний уровень продемонстрировали 35% испытуемых. Наиболее трудным для них оказалось задание: «Левую руку подними вверх, а правую вытяни в сторону». Дети правильно поднимали вверх левую руку, но забывали, что нужно сделать с правой, требовалась помощь педагога.

Низкий уровень был выявлен в 35% случаев. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, составляющие данную группу испытуемых, постоянно путали лево и право: они показывали любую руку, при повторном вопросе, просто меняли руку.

Таким образом, проведенное исследование показало, что наиболее сформированными в категории временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются представления о частях суток, а наименее сформированными – представления о днях недели и месяцах.

Сложно учащимся с интеллектуальной недостаточностью выполнять задания, которые включают разнообразные понятия, отражающие временные представления опосредованно (раньше, сейчас, потом, за, после, до, между, до и после).

Не сформированы у данной категории детей на должном уровне понятия, обозначающие определенные временные периоды. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не понимают логико-грамматические конструкции, выражающие временные отношения и с трудом употребляют их в своей речи.

При выполнении заданий, предполагающих ориентировку во времени, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью в ряде случаев опираются на эмоциональные события своей жизни, на собственную деятельность (режимные моменты, учебные занятия), что приводит к некачественным ситуативным выводам. Объективные трудности у учащихся младших классов специальной школы возникают при понимании ими закономерностей смены времен года и частей суток, часов и дней недели. Учащимися с интеллектуальной недостаточностью плохо дифференцируют и недостаточно осознают существенные признаки, характерные для того или иного временного периода. Как следствие, представления о времени остаются фрагментарными и несистематизированными.

В исследовании категории пространственных представлений было выявлено, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью обнаружено

несовершенство самых нижних уровней пространственных представлений: восприятия пространства, существующего в пределах их собственного тела и нарушение восприятия собственного тела.

Учащиеся рассматриваемой категории не понимают конструкций, обозначающих пространственное расположение предметов, существенные затруднения у них возникают при отражении в экспрессивной речи этих отношений. Отмечается недостаточное восприятие верхнего/нижнего, правого/левого расположения объекта и его деталей в пространстве. Все это является препятствием для полноценного формирования достаточного уровня пространственных представлений – вербального обозначения пространства и способности свободного оперирования данными категориями в собственной устной речи.

Таким образом, у учащихся с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста недостаточный уровень сформированности пространственно-временных представлений, что демонстрирует необходимость организации и проведения специально организованной коррекционно-педагогической деятельности с детьми с интеллектуальной недостаточностью по коррекции недостатков ориентировки в пространстве и времени.

Список использованных источников:

1. Бумаженко, Н. И. Формирование временных представлений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием информационных технологий / Н. И. Бумаженко, М. В. Швед, К. И. Федорова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава. – 2013. – № 6 (78). – С. 92–98. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/1589>
2. Барков, В. А. Формирование пространственной ориентировки у школьников с интеллектуальной недостаточностью / В.А. Барков, А.М. Полещук // Спецыяльная адукацыя. – 2010. – № 2. – С. 46-54.
3. Иншакова, О.Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие / О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова. — М.: В. Секачев, 2006. — 80 с.

В.Ю. ПАРХОМЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Умение общаться помогает ребёнку лучше взаимодействовать с миром вокруг. Специалисты в области педагогики и психологии подчёркивают, что развитые коммуникативные навыки у детей с расстройствами аутистического спектра играют решающую роль в их личностном становлении и подготовке к успешной интеграции в образовательную среду школы.

Сложности в развитии, обусловленные индивидуальными особенностями, социальными и патологическими факторами, приводят к тому, что